

Projekt systemowy

**Strategia wprowadzania i oceny
międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach
w kontekście reform szkolnictwa w Polsce**

**RAPORT Z REALIZACJI
ZADANIA 10**

**Opracowanie koncepcji kursów
dla kadry akademickiej
doskonalących w zakresie
zarządzania procesem dydaktycznym**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIwersytet
WARSZAWSKI



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Zawartość

Jerzy Axer	Potrzeba kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym	2
Jerzy Axer	Pola kształcenia kadry akademickiej w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym na studiach międzyobszarowych	6
Jerzy Axer	Koncepcja rozwoju profesjonalnego kadry akademickiej w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych powiązanych z badaniami	15

Projekt systemowy „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”

Zadanie 10: Opracowanie koncepcji kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym

Jerzy Axer

Potrzeba kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym

Poniżej przedstawiam podstawowe przesłanki uzasadniające przygotowanie w ramach Projektu osobnej koncepcji kursów dla kadry akademickiej zarządzającej procesem dydaktycznym.

1.

Z opracowania, które stanowi opis stanu wyjściowego międzyobszarowych studiów połączonych z badaniami funkcjonujących w Polsce w okresie 1991 – 31.10.2011 (opracowanie to, ukończone w roku 2012, zostało przygotowane w ramach Zadania 1 niniejszego Projektu) jednoznacznie wynika, iż – oprócz przeszkód administracyjnych i braku mechanizmów finansowania tego rodzaju studiów – podstawową trudność w upowszechnianiu tego typu studiów stanowi nieprzygotowanie polskiej kadry akademickiej do podejmowania innowacyjnych zadań dydaktycznych.

2.

Ten brak przygotowania w najsilniejszych naukowo i najambitniejszych dydaktycznie środowiskach rekompensowany bywa entuzjazmem, charyzmatycznym przywództwem osób

odpowiedzialnych za poszczególne przedsięwzięcia, przekonaniem o trafności wyznaczonych celów. Na dłuższą metę te czynniki nie stanowią jednak gwarancji ukształtowania się nowej kultury akademickiej zapewniającej studiom interdyscyplinarnym powiązanych z badaniami trwałe miejsce w ofercie polskich uniwersytetów.

2.1.

Najbardziej rozwiniętej i od roku 2011 umocowanej ustawowo w polskim systemie szkolnictwa wyższego formie tego rodzaju studiów, czyli indywidualnym studiom międzyobszarowym (niektóre uniwersytety mają już 20-letnie doświadczenie w ich prowadzeniu) brak mechanizmu systematycznego kształcenia kadry. Wpływa to niekorzystnie na działalność tej struktury, mimo że traktowana jest ona jako prestiżowa i wspierana przez rektorów, zwłaszcza w Uniwersytecie Warszawskim. Zaobserwowaliśmy to na co najmniej trzech płaszczyznach:

- Przede wszystkim brak mechanizmu systematycznego kształcenia kadry stanowi ogromną przeszkodę w budowaniu stabilnej kadry tutorskiej, od której zależy pomyslny rozwój indywidualnych studiów międzyobszarowych. Tutor jest bowiem gwarantem „wartości dodanej”, jaka powstawać powinna w tym trybie kształcenia, a która nie występuje w trybie tradycyjnym, polegającym na uzyskiwaniu dyplomu dyscyplinarnego na wydziale. Tutor jest więc w konsekwencji współtwórcą efektów kształcenia studenta (problematyka ta była szeroko dyskutowana w związku z oceną Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych UW przeprowadzoną przez PKA w roku akademickim 2010/2011).
- Brak przygotowania profesjonalnego do pracy zespołowej blokował dotychczas próby wprowadzania i nadania formy organizacyjnej sieciowej współpracy między tutorami.
- Dotychczasowe próby tworzenia własnych, ograniczonych do MISH-u, szkoleń tutorskich, podejmowane wielokrotnie także w formie współpracy międzyuczelnianej, pozostawały izolowanymi przedsięwzięciami niewpływającymi szerzej na kulturę akademicką kadry¹.

¹ Szerzej na temat tutoringów piszę w opracowaniu *Tutoring a kultura akademicka* (Zadanie 7).

2.2.

Brak przygotowania profesjonalnej kadry do tego rodzaju działalności poświadcza monitoring rozwoju studiów połączonych z badaniami w okresie 01.11.2011 – 31.12.2013. Zarówno działalność Akademii »Artes Liberales« (AAL), jak i Międzynarodowego Projektu Doktoranckiego (MPD), a wreszcie rozwój Środowiskowych Studiów Doktoranckich (SISD) ujawniają silne kulturowe opory kadry akademickiej wobec:

- podejmowania systematycznej pracy zespołowej na polu dydaktycznym,
- uczestnictwa w zespołowym kształceniu się wykładowców w zakresie dydaktyki akademickiej.

3.

W ostatnich latach pojawiła się szansa ubiegania się o granty badawcze współregulujące funkcjonowanie poszczególnych badaczy i zespołów badawczych, a także instytutów i wydziałów. Ten typ działalności wszedł także do zakresu wymagań wobec członków kadry akademickiej i jako ważny element w karierze nauczyciela akademickiego zaczyna być, choć z oporami, akceptowany. Środki pomocowe z Unii dokonują tu wyraźnej zmiany kulturowej. W zakresie dydaktyki nie nastąpiło jednak nic podobnego. W rezultacie pogłębił się dramatycznie rozdźwięk między procesem dydaktycznym a badaniami, zwłaszcza w sferze motywacji do podejmowania działań autentycznie innowacyjnych.

4.

Możliwość zmiany tej sytuacji wydaje się rysować w związku z zaleceniami europejskiej High Level Group of the Modernization of Higher Education, sformułowanymi na posiedzeniu 18 czerwca 2013 r.², zreferowanymi na użytek strony polskiej w sprawozdaniu dla Senatu RP 28 czerwca 2013 r.³ Dokument ten wskazuje wyraźnie na intencję zorganizowania finansowego wsparcia mającego na celu wzmocnienie dydaktycznej misji szkolnictwa wyższego. Można to uznać za nieco spóźnione nawiązanie do komunikatu z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe pod nazwą „Proces Boloński 2020 – europejski obszar szkolnictwa wyższego w nowej dekadzie” (Leuven, 28–29 kwietnia

² *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions.*

³ Sprawozdanie nt. rekomendacji unijnej grupy wysokiego szczebla w sprawie szkolenia nauczycieli w zakresie metod nauczania (Sprawozdanie nr 62/2013).

2009 r.). W punkcie 14. tego komunikatu sygnalizowano priorytet dla wsparcia misji dydaktycznej.

4.1.

W zaleceniach High Level Group of the Modernization of Higher Education najważniejsze w tym kontekście jest Zalecenie nr 4. („Do 2020 r. wszystkie osoby nauczające w placówkach szkolnictwa wyższego powinny odbyć certyfikowane przeszkolenie pedagogiczne. Doskonalenie zawodowe w dziedzinie nauczania powinno stać się obowiązkowe dla nauczycieli w szkolnictwie wyższym”), a z punktu widzenia niniejszego Projektu istotne znaczenie ma także Zalecenie nr 10. („Placówki szkolnictwa wyższego powinny wprowadzić i krzewić przekrojowe, trans- i interdyscyplinarne podejście do nauczania, uczenia się i oceny, pomagając studentom w zdobyciu szerszych horyzontów, rozwoju ducha przedsiębiorczości i innowacji”).

4.2.

Należy zatem oczekiwać, że uruchomione zostanie w perspektywie kilku lat wsparcie Unii Europejskiej dla profesjonalizacji i rozwoju zawodowego kadry akademickiej (co jest sygnalizowane w Zaleceniu nr 13).

WNIOSKI

Na podstawie wymienionych wyżej przesłanek możemy stwierdzić, iż niniejszy Projekt winien doprowadzić do stworzenia własnej koncepcji kursów akademickich w zakresie pracy zespołowej i dydaktyki interdyscyplinarnej jako niezbędnego warunku rozwoju tej formy studiów w Polsce. Należy myśleć o takiej koncepcji kursów, która zostanie zaakceptowana przez środowisko i będzie traktowana jako składnik osobistego rozwoju każdego nauczyciela. Biorąc pod uwagę obecny tryb finansowania i oceny pracy naukowej i dydaktycznej w polskim systemie prawnym, jedynym skutecznym sposobem wdrożenia takiej koncepcji kursów jest, według nas, stworzenie systemu wspierania tego typu działań w postaci grantów unijnych.

Projekt systemowy „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”

Zadanie 10: Opracowanie koncepcji kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym

Jerzy Axer

Pola kształcenia kadry akademickiej w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym na studiach międzyobszarowych

Wnioski sformułowane w moim poprzednim opracowaniu (za rok 2013) sprowadzały się do postulatów stworzenia autonomicznej koncepcji kursów akademickich w zakresie pracy zespołowej i dydaktyki interdyscyplinarnej w obrębie strategii rozwoju profesjonalnego kadry akademickiej w Polsce. Niniejsze opracowanie stanowi próbę wstępnego określenia pola kształcenia specyficznego dla zarządzania procesem dydaktycznym na studiach interdyscyplinarnych i międzyobszarowych, które taka koncepcja powinna uwzględniać. Poniższe konstatacje sformułowane są na podstawie wyników prac prowadzonych w ramach niniejszego Projektu i obejmujących:

- 1) kwerendy nastawione na zdiagnozowanie praktyk w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym na studiach o charakterze interdyscyplinarnym za granicą,
- 2) opracowania na ten temat przygotowane przez członków zespołu realizującego Projekt, mających kompetencje zarówno w zakresie realizacji studiów międzyobszarowych, jak też procesu zapewniania jakości kształcenia,
- 3) wnioski z monitoringu studiów międzyobszarowych powiązanych z badaniami w roku akademickim 2013/2014.

Uwagi wstępne

Mój sposób widzenia przedstawionej problematyki uwzględnia narastający w Polsce proces rozpadu wspólnoty uniwersyteckiej. Doświadczenia zdobyte w trakcie realizacji niniejszego Projektu umocniły mnie w uznaniu procesu dydaktycznego na studiach interdyscyplinarnych i międzyobszarowych za kluczowy czynnik, który może stymulować rozwój uczelni wyższych w naszym kraju¹. Czas najwyższy na takie działanie.

Szansa wykorzystania autonomii akademickiej do strukturalnej przebudowy uczelni stale się zmniejsza. Mamy też coraz liczniejsze przykłady wykorzystywania autonomii do blokowania procesów innowacyjnych. Taka sytuacja w relacjach między uczelniami a Ministerstwem prowadzi do pogłębiającego się kryzysu zaufania, który owocuje ciągłym mnożeniem środków przymusu i kontroli oraz brakiem zachęt zewnętrznych do odnawiania wewnętrznej przestrzeni uniwersytetu i promowania takich elementów wewnętrznego systemu zarządzania i organizacji, które opierałyby się – w większym niż dotychczas stopniu – na wzajemnym zaufaniu.

Idea tworzenia studiów interdyscyplinarnych powiązanych z badaniami stwarza bardzo dobrą okazję do zmian w tym kierunku. Kształcenie kadry akademickiej w zakresie zarządzania tym procesem jest okazją do rozwijania proinnowacyjnych nastawień w sferze dydaktyki powiązanej z badaniami.

W Polsce mamy szansę do oryginalnego kształtowania modelu takiego kształcenia, ponieważ w Europie nie wytworzył się jeszcze żaden stereotyp tego rodzaju działalności.

Wnioski z przebiegu prac w Projekcie

Ad. 1.

Kwerendy (i analiza dokumentacji połączona z wywiadami) dotyczące zarządzania procesem dydaktycznym w wybranych krajach Europy przyniosły następujące rezultaty:

1.1.

W żadnym kraju Europy kontynentalnej, w żadnej uczelni, w której prowadzono kwerendy, nie stwierdzono osobnego trybu lub sposobu monitorowania realizacji studiów o cha-

¹ J. Axer, *Autonomia uniwersytetu i innowacyjność* (artykuł na podstawie referatu wygłoszonego na Zgromadzeniu Walnym PAN 27 maja 2010 r.), „Nauka” 2010, nr 2, s. 7–10; por. J. Mittelstrass, *The Future of the University*, „European Review”, XVIII, 2010, Supplement, s. 181–189.

rakterze interdyscyplinarnym. Oznacza to, że tryb zarządzania procesem dydaktycznym nie wyodrębnia zasad szkolenia i doskonalenia kadry akademickiej do realizacji tego rodzaju zadań dydaktycznych spośród innych procedur mających na celu zapewnienie jakości kształcenia.

1.2.

Jedynie w systemie anglosaskim przygotowywanie kadry do tych zadań ma charakter systemowy, ale wynika to głównie z długiej tradycji kultury tutoring, nieustannie stymulowanej i rozwijanej².

1.2.1.

W przypadku dwóch najstarszych uczelni brytyjskich można także stwierdzić uwzględnianie potrzeb programów interdyscyplinarnych w systemie monitoringu dydaktyki.

- a) W University of Cambridge programy interdyscyplinarne wyłączone są z trybu monitorowania wydziałowego (związanego z jednostką naukowo-dydaktyczną) i koncentrują się na monitoringu programowym.
- b) W University of Oxford funkcjonuje natomiast formuła corocznej sprawozdawczości ujętej w „Quality Assurances Template”. Taki szablon zapewnienia jakości kształcenia dotyczy wszystkich poziomów studiów i zawiera bardzo starannie przemyślany zestaw pytań obejmujących wszystkie aspekty procesu dydaktycznego. To narzędzie, łączące opinie wszystkich kategorii nauczycieli akademickich i studentów z rezultatami monitoringu oraz opisem procesu upowszechniania dobrych praktyk, służy samoocenie kadry i stanowi bodziec do podtrzymywania zespołowej kultury edukacyjnej. Włączanie opinii studentów w proces doskonalenia sposobów kształcenia, a także zwiększanie wiarygodności (oraz, co za tym idzie, użyteczności) studenckich opinii umożliwiają ankiety „Oxford Student Course Experience Questionnaires”, które wypełniają wszyscy studenci ostatniego roku studiów. „Quality Assurances Template” zawiera zatem ocenę całego kierunku studiów lub całej drogi studiowania danej osoby. Wnioski są użytkowane na poziomie zarządzania całą uczelnią dla zapewnienia odpowiednich standardów pracy nauczycielskiej.

² Por. niżej pkt 1.2.2.1 oraz pkt 1.2.2.2.

1.2.2.

Jednak nawet w wypadku bardzo reprezentatywnego i mającego długie tradycje (od lat siedemdziesiątych XX w.) kierunku „Two Subject Moderatorship”, który można uznać za międzyobszarowy, rozwijającego się w Trinity College w Dublinie, brak instytucjonalnych regulacji współpracy kadry akademickiej innych niż czysto administracyjne. Tę sytuację można wyjaśnić istnieniem w uczelni mechanizmów nadzorowania wszystkich studiów I stopnia oraz całości polityki programowej na poziomie ponaddiscyplinarnym (funkcja Senior Lecturer oraz instytucja Undergraduate Studies Committee).

1.2.2.1

Zespołowe i interdyscyplinarne szkolenie kadry w Trinity College koncentruje się w sferze tutoring. Uderzający jest brak instrukcji i opisu tej działalności tutorów w publikowanej przez uczelnię i dostępnej w Internecie informacji. Istota sprawy ujawnia się dopiero po przeprowadzeniu kwerend, wywiadów i konsultacji na miejscu. Ta sytuacja dowodzi, iż gwarancją właściwego przebiegu procesu doskonalenia kadry dydaktycznej nie jest w tym przypadku odgórnie wprowadzona reforma tradycyjnej kultury akademickiej, podjęta w ostatnich latach lub dziesięcioleciach jako odpowiedź na zmieniającą się rolę uniwersytetu we współczesnym świecie (jak to bywa zazwyczaj w Europie kontynentalnej, a zwłaszcza w Polsce), lecz budowanie kultury jakości dydaktyki na fundamencie pielęgnowanej od stuleci kultury akademickiej tej instytucji. Warto się przyjrzeć wykorzystaniu tej kultury.

1.2.2.2.

Wszystkie procedury i praktyki szkolenia tutorów, tworzenia sylabusów interdyscyplinarnych, organizacji seminariów badawczych i zespołów badawczych powiązanych z dydaktyką są zatem częścią kultury akademickiej Trinity College kontynuowaną od XVI w. O specyfice tutoring oraz o stopniu swobody, jaką cieszy się tam wykonywanie tej funkcji, piszę szerzej w Zadaniu 7. Dla rozumienia trybu szkolenia i doskonalenia zawodowego przedstawicieli kadry podejmujących rolę tutorów, ważne są trzy konstatacje:

- a) każdy członek kadry akademickiej może zgłosić chęć pełnienia roli tutora; w skali uczelni organizowany jest kurs przygotowawczy dotyczący funkcjonowania uczelni i roli tutora,
- b) proces rozwijania umiejętności tutorów jest podtrzymywany starannie przemyślanym systemem bodźców, na które składają się przede wszystkim zajęcia zespołowe

we i dyskusje grupowe organizowane w formie prac projektowych i zadań grupowych,

- c) całość środowiska tutorskiego ma zapewnione ze strony uczelni systematyczne wsparcie organizacyjne i finansowe, jednak nigdy w formie dodatków do gaży, lecz małych grantów badawczych na własny rozwój naukowy.

1.2.

Poza modelem brytyjskim nie znaleziono interesujących przykładów przydatnych do myślenia o innowacyjnym kształceniu kadry akademickiej w Polsce w zakresie inter-, cross- lub transdyscyplinarnym. Jako kontekst dla polskiego rozwiązania można jednak potraktować reformę całościowego monitoringu realizacji procesu kształcenia wprowadzaną w Universität Konstanz. Weszła ona w roku 2014 w drugą fazę testowania. Koncepcja tej reformy, niezwykle szczegółowa i zbiurokratyzowana, wychodząca ze struktury dyscyplinarnej, ma jednak dwie interesujące cechy. Kierunki studiów są niekiedy grupowane, np. historia z socjologią czy prawo z psychologią, a w procedurze zaplanowanych na trzy cykle działań monitorujących dużą rolę mają odgrywać zespołowe dyskusje kadry. Całość ma tworzyć swoisty krwioobieg o czteroletnim cyklu i wpływać na decyzje ogólnouczelniane. Ponieważ po dwóch cyklach (8 latach) całość rezultatów ma być przedmiotem ogólnouczelnianej oceny środowiskowej, trudno powiedzieć, jak taki biurokratyczno-samoocenowy system będzie działał w praktyce. W każdym razie należy mocno podkreślić, że jest on autonomicznym działaniem uczelni, a nie reakcją na biurokratyczne zarządzenie organów nadzorujących szkolnictwo wyższe.

1.3.1.

Mniej przydatne do myślenia o sytuacji polskiej są próby podejmowane w Katholieke Universiteit Leuven w związku z interdyscyplinarnym kierunkiem z zakresu sztucznej inteligencji. Wytworzyła się tam specyficzna i, moim zdaniem, niemożliwa do upowszechnienia w Polsce praktyka zawodowej symbiozy między wykładowcami a absolwentami oraz studentami i przedstawicielami rynku pracy. To interesujący pomysł, ściśle jednak związany z porozumieniem uczelni z przedsiębiorcami³.

³ Nb. w rezultacie, na życzenie rynku zlikwidowano ścieżkę kognitywistyczną w roku akademickim 2013/2014.

Ad. 2.

Opracowania specjalistów zajmujących się studiami międzyobszarowymi i procesem zapewniania jakości kształcenia zawierają szereg sugestii co do założeń, metod i pól kształcenia kadry akademickiej⁴. Najważniejsze z nich, moim zdaniem, to:

2.1.

Wskazanie, iż lista High Impact Practices opracowana przez Stowarzyszenie Amerykańskich Kolegiów i Uniwersytetów (w latach 2012-2014) zawiera wskazówki w znacznym stopniu zbieżne z wnioskami, jakie wynikają ze stanowiącego ważną przesłankę niniejszego opracowania Raportu Komisji Europejskiej z czerwca 2013 r. Amerykańskie opracowanie może być podstawą do zaproponowania kilku istotnych pól kształcenia kadry zwiększających skuteczność kształcenia studentów poprzez działania zespołowe. Wg dr Grażyny Czetwertyńskiej (*Skuteczne strategie w kształceniu studentów, element programu kursów dla kadry akademickiej. Lista High Impact Practices (HIP), czyli skuteczność kształcenia*, opracowanie za rok 2014) takich pól można wskazać 10. Moim zdaniem, najbardziej przekonujące są w tym zestawie propozycje kształcenia w następujących strategiach nauczycielskich:

- a) prowadzenie seminariów na I roku studiów; nazwa „seminarium” oznacza tu prace w małych grupach pod kierunkiem więcej niż jednego nauczyciela,
- b) zachęcanie kadry do tworzenia, wraz ze studentami, elementów „uczącej się społeczności”: wspólne projekty, wspólne lektury, debaty na tematy interdyscyplinarne,
- c) znaczne zwiększenie udziału w pracy dydaktycznej nauki pisaną najróżniejszego typu tekstów; rezultaty powinny być kontrolowane przez więcej niż jednego nauczyciela,
- d) szkolenie kadry do pracy zespołowej jako warunek uczenia pracy zespołowej studentów,
- e) szkolenie kadry do zapewniania realnego, aktywnego udziału studentów w prowadzonych pracach badawczych o charakterze zespołowym.

⁴ W niniejszym tekście korzystałem z opracowań przed ich ostateczną redakcją oraz z wymiany poglądów z autorami.

Wniosek: Studia międzyobszarowe są zatem szczególnie obiecującym polem wdrażania tych strategii, ponieważ z natury rzeczy wychodzą poza dziedzinę, a nawet obszar nauki, i muszą dysponować elastyczną ofertą dydaktyczną.

2.2.

Podstawowym celem kształcenia kadry akademickiej powinno być przygotowanie jej do podejmowania działań innowacyjnych i brania odpowiedzialności za te zadania. Dr hab. Robert A. Sucharski przedstawił opracowanie *Szkolenie kadry akademickiej do podejmowania innowacyjnych działań ze szczególnym uwzględnieniem studiów międzyobszarowych: kadra kierownicza uczelni a kadra zewnętrzna (na podstawie analizy projektu »Innowacyjny uniwersytet i przywództwo«*, opracowanie za rok 2014). Jego stanowisko zostanie przetestowane w toku realizacji tego projektu w roku akademickim 2014/2015 (dofinansowanego przez MSZ RP i MNiSW, a przewidzianego do realizacji w roku 2014 i 2015 jako wzorcowy model kształcenia kadry z Europy Wschodniej w Polsce)⁵. Po odpowiedniej modyfikacji założenia tego programu dają się zastosować do konstruowania programów kursów doskonalenia kadry w Polsce. To pole kształcenia kadry określe roboczo jako „Przywództwo w innowacyjnym uniwersytecie” (różne szczeble odpowiedzialności).

2.3.

Cztery opracowania prof. Pawła Stępnia (*Między autonomią a biurokracją – dydaktyka akademicka w świetle aktów prawnych i wymogów akredytacyjnych; Definiowanie i weryfikacja efektów kształcenia: przedmiot, moduł, program studiów; Przygotowanie do wizytacji instytucjonalnej Polskiej Komisji Akredytacyjnej; Przygotowanie do wizytacji programowej Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, opracowania za rok 2014) dotyczą wpływu wizytacji PKA na kulturę dydaktyczną w uczelniach polskich oraz napięcia, jakie istnieje między autonomią polskich uczelni a biurokratycznym systemem zarządzania szkolnictwem wyższym. Dla niniejszego opracowania wynikają z tych ustaleń następujące konsekwencje:

- Wizytacje PKA w obecnym kształcie wpływają hamująco na proces tworzenia się kultury autentycznego rozwoju profesjonalnego kadry akademickiej w zakresie dydaktyki. Taki wpływ wywiera narzucenie jednostkom uczelni daleko posuniętej

⁵ Dyskusja metodologiczna towarzysząca przygotowaniu projektu pozwoliła prof. Sucharskiemu na wypracowanie stanowiska godzącego doświadczenia czołowych uniwersytetów (UW i UJ), Politechniki Warszawskiej, Narodowego Centrum Nauki, Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

formalizacji i biurokratyzacji procesu zapewniania jakości kształcenia. Kontrola oparta na przeglądzie dokumentacji prowadzi do postrzegania całej problematyki systemu zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia jako części nauki o zarządzaniu. Nie uwzględnia w żadnym stopniu procesu budowania kultury jakości.

- Takie podejście jest sprzeczne z systemem zapewniania jakości kształcenia wypracowywanym w najlepszych uczelniach polskich (zwłaszcza w Uniwersytecie Warszawskim), eksponującym konieczność budowy kultury jakości opartej na rzeczywistych wartościach akademickich. W ramach Zadania 5 niniejszego Projektu sformułowany zostanie postulat zmiany praktyk PKA w odniesieniu do dydaktyki międzyobszarowej i interdyscyplinarnej. Jednak wskazane przez prof. Stępnia rygory akredytacyjne stanowią niezwykle istotną przeszkodę w konstruowaniu skutecznych programów rozwoju profesjonalnego ambitnej kadry akademickiej.
- Opracowania prof. Stępnia uwydatniają i dokumentują napięcia, jakie powstały w polskim systemie szkolnictwa wyższego między autonomią uczelni a biurokracją. Stanowi to systemową przeszkodę w realizowaniu europejskich zaleceń „Strategii Europa 2020” i we wdrażaniu idei Deklaracji Bolońskiej. Te konstatacje wzmocniają stanowisko, które sformułowałem w „Uwagach wstępnych” do niniejszego opracowania.
- W opracowaniu *Definiowanie i weryfikacja efektów kształcenia: przedmiot, moduł, program studiów* prof. Stępień przedstawia koncepcję zajęć warsztatowych i szkoleń poświęconych definiowaniu i weryfikacji efektów kształcenia. Zajęcia te, w jego zamyśle, winny mieć charakter zespołowej pracy wykładowców w zakresie definiowania i weryfikacji efektów kształcenia. Ta koncepcja może, moim zdaniem, stać się częścią modelu końcowego w Zadaniu 10.

2.4.

Dwa opracowania dr Agaty Zalewskiej (*Praca zespołowa w projektowaniu i realizacji programów studiów międzyobszarowych; Współdziałanie z otoczeniem społecznym w projektowaniu, realizacji i doskonaleniu programów studiów*, opracowania za rok 2014) bazują na jej doświadczeniu zyskanym w okresie pięcioletniego kierowania Kolegium MISH oraz działalności w Komisji Dydaktycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Dr Zalewska eksponuje dwie sprawy:

- wagę pracy zespołowej w obszarze dydaktyki akademickiej na polu studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych z podziałem na studia indywidualne i na kierunki studiów. Taki podział uważam za trafny. Powinien on zostać rozszerzony na inne formy kształcenia interdyscyplinarnego i uwzględniony w ostatecznym opracowaniu koncepcji kursów będącej celem Zadania 10. Co pozwoli na sformułowaniu ogólnej zasady w ostatecznym opracowaniu. Najwłaściwsze wydaje mi się – w świetle tych uwag – zgranie systemu kursów z wnioskami wpływającymi z monitoringu różnych form studiów międzyobszarowych, których modele końcowe mają zostać przedstawione jako produkt finalny Zadania 2.
- konieczność włączenia interesariuszy zewnętrznych w proces budowania interdyscyplinarnych procesów kształcenia i definiowania efektów tego kształcenia. Koncepcja przygotowania kadry do takiej współpracy nie jest jednak w opracowaniu zaproponowana i wymagać będzie testowania w przyszłości.

Ad. 3

Wnioski z monitoringu studiów międzyobszarowych w roku 2013/2014 potwierdzają tezy, które przedstawiłem na wstępie opracowania pt. *Potrzeba kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym* (opracowanie za rok 2013). Na materiale z jednego roku akademickiego potwierdza się, że w realizacji zarówno modelu Kolegium Artes Liberales, jak i modelu Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych problem nieprzygotowania kadry do pracy zespołowej występuje bardzo mocno. Jedynie w realizacji modelu Międzynarodowego Projektu Doktoranckiego (MPD), gdzie stworzono własny tryb samokształcenia kadry, zaobserwować można skokowy wzrost kompetencji i gotowości do takiej pracy. Praktyka MPD wyznacza kolejne pole kształcenia kadry, które powinno znaleźć się w opracowaniu kończącym Zadanie 10.

Projekt systemowy „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”

Zadanie 10: Opracowanie koncepcji kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym

Jerzy Axer

**Koncepcja rozwoju profesjonalnego kadry akademickiej
w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym,
ze szczególnym uwzględnieniem
studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych
powiązanych z badaniami**

Jak zostało to wstępnie zdiagnozowane w moich kolejnych opracowaniach: *Potrzeba kursów dla kadry akademickiej doskonalących w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym* (2013) oraz *Pola kształcenia kadry akademickiej w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym na studiach międzyobszarowych* (2014), istnieje potrzeba wprowadzenia w uczelniach prowadzących lub zamierzających prowadzić na szerszą skalę studia o charakterze interdyscyplinarnym i międzyobszarowym specjalnych kursów rozwoju profesjonalnego kadry naukowo-badawczej w tym zakresie.

Kursy te dotyczą rozwoju kadry w sferze, w której żaden z dotychczas istniejących kursów czy szkoleń takich działań nie przewiduje. Powinny jednak być pomyślane w taki sposób, by współgrać z całą strategią kształcenia i rozwoju kadry w uczelni, która obejmuje szeroki wachlarz zagadnień.

Opracowania autorstwa znakomitych specjalistów, mających doświadczenie zwłaszcza w sferze zapewniania jakości kształcenia, przygotowane w trakcie realizacji Zadania 10

niniejszego Projektu w roku 2014 oraz kwerendy zagraniczne pozwoliły wstępnie zdefiniować obszar nieobjęty dotychczas koncepcjami szkolenia kadry. Równocześnie prześledzenie strategii stosowanych w tym zakresie w Unii Europejskiej pozwala na stwierdzenie, iż jest to luka w systemie występująca także w innych krajach europejskich. W dyskusjach na poziomie ciał kształtujących politykę Unii w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego dostrzega się coraz wyraźniej brak wystarczających bodźców wspomagających rozwój profesjonalny kadry dydaktycznej.

W tym kontekście można wykorzystać doświadczenia Projektu „Strategia wprowadzenia i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce” dla zaproponowania oryginalnej polskiej koncepcji doskonalenia kadry akademickiej pracującej w uczelniach dążących innowacyjnego przeobrażenia sfery kształcenia powiązanej z badaniami.

Niniejsze opracowanie podzielone jest na trzy części.

W pierwszej zostanie przeanalizowany materiał empiryczny uzyskany w ramach Projektu pozwalający na dalsze uściślenie hipotez i propozycji sformułowanych w moim opracowaniu za rok 2014 *Pola kształcenia kadry akademickiej w zakresie zarządzania procesem dydaktycznym na studiach międzyobszarowych*.

W drugiej przedstawiony zostanie zarys proponowanej do wdrożenia koncepcji rozwoju profesjonalnego kadry naukowo-badawczej w zakresie dydaktyki akademickiej o charakterze międzyobszarowym i interdyscyplinarnym.

W trzeciej proponuję pola aplikacji takich kursów oraz podam ich przykładową tematykę odwołując się do wniosków wypływających z realizacji Zadania 2 (opracowanie *Monitoring studiów międzyobszarowych*).

CZĘŚĆ 1

Materiał empiryczny, którego wykorzystanie przydatne jest do budowania schematu koncepcji rozwoju profesjonalnego kadry naukowo-badawczej w zakresie dydaktyki akademickiej, zbierano przede wszystkim w ramach realizacji Zadania 6 i Zadania 2. Obejmuje on:

- 1) Rezultaty testowania interdyscyplinarnych modułów dydaktycznych w Kolegium Artes Liberales w ciągu trzech pełnych lat akademickich od października 2012 do września 2015 (Zadanie 6 i częściowo Zadanie 9).

- 2) Wnioski z monitoringu studiów międzyobszarowych powiązanych z badaniami za okres od grudnia 2013 r. do listopada 2015 r. (Zadanie 2)¹.

Ad 1.

1.1.

Zadanie 6 obejmowało testowanie w praktyce nauczycielskiej ponad 120 trzydziesto-godzinnych modułów zajęć dydaktycznych prowadzonych w Kolegium Artes Liberales w ciągu trzech pełnych lat akademickich 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015. Moduły te tworzyły większe sekwencje kursów. Tematykę kursów i dobór wykładowców podporządkowa-łem założeniu, iż ich celem jest praktyczne przetestowanie różnych strategii na różnych po-ziomach kształcenia oraz różnych konfiguracji interdyscyplinarnych i międzyobszarowych połączeń kompetencji kadry nauczającej i tematyki kursów. Koordynacja całości tych działań należała do mnie. Takich sekwencji udało nam się uruchomić 19 (zgodnie z Załoženiami Wstępnymi Projektu). Dodatkowo jedna sekwencja (3 moduły) zrealizowana została w ra-mach Zadania 9 dotyczącego koncepcji przyrodniczo-humanistyczno-społecznych studiów doktoranckich. Łącznie kadra akademicka przeprowadziła w ramach Projektu blisko 4 tys. godzin zajęć dydaktycznych, które stały się materiałem empirycznym do przygotowania przez wszystkich wykładających opracowań pod nazwą „Raporty” dotyczących ich własnej pracy dydaktycznej. Przygotowywane były one wedle zaproponowanego przez prof. Marka Wąso-wicza schematu, który jednak autor każdego Raportu mógł rozwijać i modyfikować wedle swojej woli.

1.1.1.

Lektura „poprodukcyjnych” opracowań dotyczących realizacji interdyscyplinarnych zadań dydaktycznych ujawnia:

- a) swoiste skrępowanie i wstyd, tak jak gdyby wyartykułowanie autooceny było od-powiedzią na nieprzyzwoite pytanie i skłanianiem do zachowań ekshibicjonistycz-nych,

¹ Monitoring za okres wcześniejszy został wykorzystany w cytowanym wyżej moim opracowaniu za rok 2014.

- b) brak umiejętności opisanego krytycznego stosunku do uzyskanego efektu kształcenia, jak gdyby w poczuciu, że taka konstatacja oznacza przyznanie się do porażki, podczas gdy w istocie jest wprost przeciwnie,
- c) brak jakiegokolwiek wiedzy o całości programu i zainteresowania pracą kolegów uczących tych samych studentów,
- d) w konsekwencji śladowa w raportach jest informacja o korzystaniu z doświadczenia innych wykładowców.

Oczywiście podsumowuję tutaj ogólną tendencję. Warto jednak zaznaczyć, że mamy też znaczną, choć wyraźnie mniejszościową, grupę opracowań, które zawierają cenny materiał do refleksji nad tworzeniem nowej kultury studiów międzyobszarowych. Opracowania te zostaną opublikowane jako wskazówka dla osób podejmujących się dydaktyki interdyscyplinarnej.

1.2.

Analiza opracowań przygotowanych przez prowadzących zajęcia pozwala na następujące wnioski, co do przygotowania zawodowego kadry dydaktycznej:

1.2.1.

Na poziomie autorefleksji i zdolności do modyfikowania własnego scenariusza zajęć na podstawie doświadczeń zdobytych w trakcie realizacji modułu ujawnia się ze szczególną wyrazistością główny mankament polskiego systemu kształcenia kadry akademickiej: przekonanie, że na pewnym etapie wybijania się na niezależność zawodową (kiedy ustaje kontrola zewnętrzna) poświęcenie czasu na analizowanie własnego rozwoju jako nauczyciela jest rodzajem „onanii intelektualnej”, rozwój ten bowiem jest gwarantowany postępem własnej naukowej twórczości.

1.2.2.

Przekonanie to jest paradoksalne, ponieważ na wielu poziomach działalności dydaktycznej własna działalność naukowa nie przenosi się w żaden sposób na prowadzoną dydaktykę. Tkwi w tym przekonaniu także inny paradoks: żądamy od studentów, żeby studiując, uczestniczyli w badaniach, podczas gdy sami nie traktujemy pracy dydaktycznej jako pracy badawczej. Żaden z wykładowców składających raporty z testowanych modułów nie miał najmniejszych trudności ani oporów, analizując swoją postawę jako badacza na użytek sprawozdawczości naukowej; większość miała natomiast wielkie trudności ze sporządzeniem opracowań „poprodukcyjnych” dotyczących analizy własnej pracy dydaktycznej.

1.2.3.

Poniżej przedstawiam listę zasadniczych przeszkód, na jakie natrafiają nauczyciele akademicy zaangażowani w interdyscyplinarną dydaktykę powiązaną z badaniami. Została ona sporządzona na podstawie autorefleksji osób prowadzących tego typu zajęcia oraz na podstawie zewnętrznego monitoringu uzyskanych rezultatów (wizytacje). Uszeregowanie wyróżnionych czynników w niniejszym opracowaniu nie oznacza hierarchii ich ważności, wszystkie bowiem są wzajemnie powiązane i tworzą splot kulturowych i edukacyjnych „zaszłości” blokujących rozwój dydaktyki interdyscyplinarnej powiązanej z badaniami.

Podstawową przeszkodę leżącą poza sferą regulacji instytucjonalnych i prawnych stanowi formacja kulturowo-intelektualna kadry. Wskazana w punkcie 1.2.1 wizja rozwoju własnej działalności dydaktycznej jako pochodnej talentu wrodzonego i kompetencji badawczych skutkuje brakiem zainteresowania kształceniem i samokształceniem w tym zakresie oraz koncentracją na indywidualnej niezależności w zakresie własnej praktyki nauczycielskiej jako filarze „wolności nauczania”.

1.2.3.1.

Pracownik naukowo-dydaktyczny w polskiej tradycji wychowywany jest w przekonaniu (jak wyżej wspomniano), iż droga jego kariery jako badacza i nauczyciela jest stopniowym wybijaniem się na indywidualną niezależność. Ta niezależność obejmuje w przeważającej większości wypadków także dążenie do coraz większej oddzielności własnej pracy naukowej i nauczycielskiej od pracy innych kolegów. W konsekwencji taka formacja jest zasadniczą przeszkodą w budowaniu zespołów badawczych, ale przede wszystkim dydaktycznych.

- a) Te mentalne i ideowe uprzedzenia potęgują się wobec wyzwań, jakie stanowi budowanie interdyscyplinarnych zespołów i rosną proporcjonalnie do zakresu tej interdyscyplinarności.
- b) W obszarze dydaktyki proces zmiany kulturowej „rozmiękczejacej” konserwyzm kadry ledwie się rozpoczyna. Podczas bowiem gdy w badaniach zespoły interdyscyplinarne zaczynają być coraz częściej tworzone pod naciskiem wymagań podejmowanej problematyki badawczej, w dydaktyce taki nacisk nie istnieje.
- c) Zupełne w praktyce rozdzielenie działalności naukowej i dydaktycznej w polskim porządku prawnym w ocenie funkcjonowania instytucji i ocenie pracy zawodowej nauczycieli akademickich kształtuje przekonanie, że w dydaktyce obowiązuje mo-

del ekspercki, indywidualna odpowiedzialność związana z reprezentowaną wąską dyscypliną.

- d) W funkcjonowaniu środowiska akademickiego i systemie konstruowania programów dydaktycznych dominują: najpierw wymóg dostarczenia pensów w obrębie wydziału wszystkim pracownikom naukowo-dydaktycznym i ewentualne stworzenie puli eksportowej, na której kształt wpływ ma nie myśl tworzenia oryginalnych programów studiów, lecz wąsko dyscyplinarna wiązka zamówień adresowana do danego wydziału.

1.2.3.2.

W mniejszym stopniu z opracowań, natomiast w dużym stopniu z rozmów z nauczycielami testującymi moduły oraz z konsultacji z osobami podejmującymi się wizytacji tego typu (a także z ankiet studenckich i dyskusji ze studentami) można wywnioskować, że takie nastawienie kadry akademickiej spotyka się z podobnymi oczekiwaniami osób kończących proces kształcenia na kolejnych poziomach.

- a) Kandydaci na studia I stopnia są w szkole uformowani „przedmiotowo”, *ergo* dyscyplinarnie, bez względu na to, iż teoretycznie programy szkolne mają takiej formacji zapobiegać. Wedle mojej oceny na podstawie 20-letniego uczestnictwa w latach 1992–2013 w egzaminach wstępnych do Kolegium Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych i Społecznych (MISH) 1992–2013 ta sytuacja pogłębia się: płytsza przedmiotowość wykształcenia nie zostaje zastąpiona gotowością do myślenia w poprzek instrukcji dyscyplinarnej ani do poszukiwania partnerów w takim myśleniu. Bardzo niski jest też poziom zainteresowania w następnym etapie kształcenia perspektywą pracy zespołowej.
- b) Kandydaci na studia II stopnia, jeżeli uzyskują licencjaturę w tradycyjnym trybie, rzadko zmieniają swoje nastawienie do pracy interdyscyplinarnej i zespołowej w stosunku do tego, które wynieśli ze szkoły średniej. Są lepiej wykształceni, ale formowani przez kadrę, której wzory pracy zawodowej przedstawiłem w punkcie 1.2.3.1.
- c) Kandydaci na studia doktoranckie są nadal dyscyplinarnie formowani na studiach magisterskich, a jeśli mimo to – głównie z własnej inicjatywy – nabrali ciekawości i dodatkowych kwalifikacji umożliwiających podjęcie badań o charakterze interdyscyplinarnym (wymagających środowiska o takim charakterze), polski system

kształcenia doktorantów selekcyjnie negatywnie tego rodzaju postawy, wtłaczając doktorantów z powrotem w model kształcenia dyscyplinarnego. Ich dalsze kształcenie odbywa się w trybie pracy indywidualnej z przemożnym wpływem promotora i bez jakiegokolwiek zachęty do pracy w zespole. Refleksja ta wydaje się dotyczyć głównie obszaru nauk humanistycznych i po części społecznych.

1.2.3.3.

Z przedstawionych powyżej wniosków wynika jasno, na jakie trudności natrafiają nauczyciele akademicy, którzy odczuwają potrzebę przekroczenia granic dyscyplin nie tylko w swojej pracy badawczej, ale także nauczycielskiej. Mając jak najlepszą wolę zmiany muszą walczyć nie tylko z regulacjami biurokratycznymi, lecz także, a nawet przede wszystkim, z własnymi przyzwyczajeniami i przyzwyczajeniami swoich partnerów – studentów. Powoduje to następujące konsekwencje:

- a) Na poziomie tworzenia sylabusu: nauczycielom akademickim jest dużo trudniej opisać (przed wszystkim w sferze efektów kształcenia) zajęcia, które mają stać się składnikiem szerszego programu interdyscyplinarnego (nawet jeżeli są realizowane indywidualnie), niż zajęcia dyscyplinarne, a przecież korelacja tego typu zajęć z innymi zajęciami oferowanymi tym samym studentom powinna być dużo ściślejsza niż w wypadku programu złożonego z „cegiełek” dyscyplinarnych.
- b) Na poziomie realizacji programu: trzeba się liczyć z bardzo niejednorodnym przygotowaniem studentów do uczestnictwa w takich zajęciach i z koniecznością wypracowania niestandardowej strategii dydaktycznej na użytek tych konkretnych zajęć i tych konkretnych odbiorców. Nawet bardzo wysokiej jakości kompetencja dydaktyczna wypracowana wcześniej i sprawdzona w tradycyjnych programach nie gwarantuje sukcesu. Może nawet stanowić przeszkodę w zrozumieniu nowej sytuacji.
- c) Dowodem na to jest fakt, iż bardzo młodym absolwentom interdyscyplinarnych studiów doktoranckich było łatwiej niż doświadczonym dydaktykom z sukcesem realizować moduły tego typu zajęć.
- d) Takie wrażenie wzmacnia raport z testowania modułów zajęć w ramach Zadania 9, w którym testowano program międzynarodowych międzyobszarowych badawczych programów doktoranckich (projekt „Searching Identity”). Program ten wykorzystywał doświadczenia z monitoringu (prowadzonego w ramach Zadania 2)

rozwoju Międzynarodowego Projektu Doktoranckiego (MPD), przy czym do zespołu dydaktycznego włączeni zostali doktoranci, którzy uczestniczyli w MPD, co niesłychanie ułatwiło wprowadzenie innowacyjnej strategii dydaktycznej. Podkreślić należy systematyczny, bardzo widoczny postęp w tym zakresie, którego osoby uczestniczące w Projekcie są w pełni świadome. Ujawnia się tu wyraźnie proces samokształcenia zespołu dydaktyczno-badawczego.

2.1.

Wnioski z systematycznego monitoringu studiów międzyobszarowych za drugi semestr roku akademickiego 2013/2014 oraz za rok akademicki 2014/2015 potwierdzają, iż:

- a) W realizacji modelu Międzyobszarowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych problem nieprzygotowania kadry do pracy zespołowej jest główną troską kierownictwa Kolegium, starającego się przeciwdziałać temu zjawisku poprzez reformę systemu powoływania tutorów i sposobu organizacji ich pracy.
- b) Te konstatacje potwierdzają wizyty studyjne, które odbył zespół realizujący niniejszy Projekt we wszystkich uniwersytetach w Polsce prowadzących międzyobszarowe indywidualne studia humanistyczne i społeczne.
- c) Podczas realizacji modeli testowanych w Kolegium Artes Liberales ujawniły się trudności wynikające z małej gotowości kadry do komunikowania się między sobą, co w konsekwencji prowadziło do powstawania barier w rozwoju tej nowatorskiej koncepcji.
- d) Końcowy etap realizacji Międzynarodowego Projektu Doktoranckiego wykazał, że strategia samokształcenia kadry naukowej i wspólnej pracy ze studentami III stopnia przyniosła doskonałe rezultaty (na 13 doktorantów 11 przygotowało i obroniło interdyscyplinarne rozprawy doktorskie w czasie krótszym niż 48 miesięcy, pozostałe 2 prace są w recenzjach lub końcowej fazie przygotowania. Jak wspomniałem w poprzednim opracowaniu, praktyka MPD pozwala na wyznaczenie oryginalnego pola kształcenia kadry.
- e) Jeśli chodzi o model Środowiskowych Transdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich (SISD) to ta forma interdyscyplinarnych studiów doktoranckich połączonych z badaniami okazała się doskonałym polem aplikacji innowacyjnych strategii dydaktycznych i upowszechniania praktyki zespołowej pracy nauczycieli akademickich.

Wnioski końcowe z analizy materiału empirycznego

1.

Trzyletnia praktyka dydaktyczna w zakresie prowadzenia studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych wskazała wyraźnie, iż bardzo wysoka jakość naukowa prowadzących, ich dobra wola i stworzone wewnątrz uczelni korzystne warunki realizacji nie wystarczają do zagwarantowania sukcesu takich modułów, a przede wszystkim do możliwości ich proponowania jako schematów dających się łatwo upowszechniać i powielać w środowiskach akademickich pracujących w ramach tradycyjnych wydziałów uniwersyteckich.

1.1.

Na korzystne warunki realizacji składały się:

- a) struktura Kolegium Artes Liberales umożliwiająca swobodne wprowadzanie do programu różnych konfiguracji zajęć interdyscyplinarnych bez naruszenia regulaminu studiów,
- b) atrakcyjność udziału w tego rodzaju pracy dydaktycznej dla wyróżniających się nauczycieli akademickich reprezentujących różne dyscypliny i obszary nauki,
- c) brak ograniczeń podejmowania tego rodzaju pracy płynących z wydziałowego (lub szerzej instytucjonalnego) miejsca zatrudnienia przynależności wykładowców,
- d) dofinansowanie z projektu „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce” umożliwiający opłacenie przygotowania opracowań osób prowadzących zajęcia,
- e) pokrycie kosztów pracy dydaktycznej ze środków pozyskanych przez Wydział „Artes Liberales” UW od sponsorów zewnętrznych,
- f) szeroka możliwość konsultacji i współpracy z kolegami tworzącymi kadrę zatrudnioną w Wydziale „Artes Liberales” mającą stosunkowo duże doświadczenie w dydaktyce interdyscyplinarnej².

2.

Uzasadnia to w całej pełni potrzebę uruchomienia specjalnych kursów rozwoju kadry naukowo-badawczej w zakresie studiów interdyscyplinarnych połączonych z badaniami.

² Szerzej na ten temat piszę w opracowaniu *Tworzenie programów studiów międzyobszarowych – przekraczanie granic między dyscyplinami* (za rok 2013).

2.1.

Konieczne, lecz niewystarczające do sukcesu takich kursów, jest stworzenie kadry, przynajmniej na okres intensywnego kształcenia w tym zakresie, warunków wymienionych w punkcie 1.1.

CZEŚĆ 2

W opracowaniu niniejszym zakładam, że w ciągu najbliższych lat nie nastąpią żadne zmiany prawne na poziomie ustawowym, które poprawiłyby w istotny sposób warunki prowadzenia interdyscyplinarnych studiów powiązanych z badaniami. Wnioski wynikające z realizacji niniejszego Projektu w latach 2011–2015 i z zachodzącego w tym okresie procesu zmian ustawowych nie dają podstaw do optymizmu w tym względzie. Co więcej, rysuje się coraz wyraźniej perspektywa zmian cofających pozytywne z punktu widzenia celów Projektu elementy regulacji prawnych i doprecyzowujących je rozporządzeń ministra.

Narastający w drugiej połowie roku 2014, a zwłaszcza w roku 2015, proces artykułowania się postulatów kadry akademickiej (ze szczególnie intensywnym udziałem doktorantów i doktorów zgrupowanych w Komitecie Kryzysowym Humanistyki Polskiej i innych ruchów społecznych) wywierać będzie silny nacisk na administrację państwową w kierunku unikania rozwiązań projakościowych, nastawionych na tworzenie uczelni i jednostek flagowych pracujących w innym trybie niż całość systemu szkół wyższych (szerzej na ten temat piszemy w opracowaniach Zadania 3 i 4).

W tym miejscu wystarczy stwierdzić, że nie ma podstaw do przypuszczenia, iż system administrowania szkolnictwem wyższym będzie zdolny w najbliższych latach skutecznie zmieniać tradycyjną mentalność kadry akademickiej. W tym kontekście studia międzyobszarowe i interdyscyplinarne nie staną się w przewidywalnej przyszłości częścią systemu, lecz pozostaną wyjątkiem od reguły, a za ich kondycję odpowiedzialne będą głównie wewnętrzne regulacje autonomicznych uczelni.

Przy takim założeniu jedyną szansą uruchomienia procesu skutecznego i względnie systematycznego rozwoju profesjonalnego kadry naukowo-badawczej w tym zakresie jest stworzenie systemu grantów dydaktycznych wspierających ten proces, z użyciem środków europejskich, lub uruchomienie konkursów na takie środki uwzględniających potrzeby dydaktyki interdyscyplinarnej i międzyobszarowej.

Poniżej przedstawiam zarys koncepcji tego rodzaju konkursów (grantów).

1.

Wobec kolejnych dowodów na to, iż w ramach procesu bolońskiego coraz wyraźniej pojawia się świadomość niedoinwestowania procedur podnoszenia jakości *learning and teaching*, staje się pewne, iż strumień dofinansowania do roku 2020 będzie uwzględniał środki na szkolenie dydaktyczne kadry. Potwierdza to komunikat ogłoszony po konferencji ministrów krajów UE w Erewaniu³. Wśród przyjętych założeń dla przedstawionych tutaj rozwiązań modelowych zasadnicze znaczenie mają:

- indywidualizacja kształcenia,
- zachęta do powiązania edukacji akademickiej z badaniami na wszystkich jej poziomach,
- zachęta do wprowadzania i nagradzania innowacji dydaktycznych.

Tym zaleceniom towarzyszy zobowiązanie uczelni do zapewnienia pełnej kompetencji dydaktycznej kadry. W powiązaniu z Zaleceniem nr 10. High Level Group of the Modernization of Higher Education sformułowanym na posiedzeniu 18 czerwca 2013 r.⁴, a **rekomendującym uprzywilejowanie w dobrych placówkach szkolnictwa wyższego podejścia trans- i interdyscyplinarnego do nauczania, do uczenia się i do oceny w procesie dydaktycznym w celu zwiększenia gotowości studentów do podejmowania działań innowacyjnych**, stanowi to dobry punkt wyjścia do zaproponowania wsparcia w trybie konkursów rozwoju zawodowego kadry akademickiej w zakresie prowadzenia studiów interdyscyplinarnych powiązanych z badaniami.

2.

Rozwój profesjonalny kadry naukowo-badawczej w zakresie dydaktyki akademickiej w sferze prowadzenia programów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych wymaga, moim zdaniem, przyjęcia specyficznej perspektywy.

³ Komunikat z konferencji 13–14 maja 2015 r., s. 1.

⁴ *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions.*

2.1.

Grupą docelową nie powinna być w tym wypadku tradycyjnie rozumiana kadra dydaktyczno-badawcza podzielona wedle hierarchii akademickiej. Przez „kadrę” poddaną takiemu szkoleniu należy rozumieć:

- nauczycieli akademickich, doktorantów,
- personel pomocniczy (zwłaszcza odpowiedzialny za IT oraz *e-learning*),
- pracowników administracji zaangażowanych w organizację programów i jednostek interdyscyplinarnych.

2.1.1.

Tak zdefiniowanej kadry nie wolno też dzielić – w związku z prowadzeniem kursów – na sekcje czy też subprogramy adresowane do przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych.

2.1.2.

Pewien podział można wprowadzać na poziomie obszarów nauki, ale i tutaj projekt kursu powinien być adresowany do co najmniej dwóch obszarów z uwzględnieniem ich specyfiki. Za szczególnie produktywne na podstawie empirycznych doświadczeń uzyskanych w wyniku realizacji Zadania 6 niniejszego Projektu należy uznać połączenia między obszarami:

- nauk humanistycznych i społecznych,
- nauk humanistycznych i przyrodniczych,
- nauk humanistycznych i medycznych.

2.1.2.1.

Przez produktywność rozumiem tutaj nie przydatność takich połączeń do budowania projektów badawczych, lecz przydatność do osiągnięcia celów kursów zmieniających tradycyjne przekonania i kulturowe opory kadry akademickiej wobec podejmowania innowacyjnej dydaktyki.

2.1.2.2.

Wyróżnienie uprzywilejowanych połączeń międzyobszarowych jest także dodatkowo uzasadnione przekonaniem, iż w zakresie dydaktycznej profesjonalizacji kadry i jej zachęcenia do pracy interdyscyplinarnej najwięcej jest do zrobienia w obszarze nauk humanistycz-

nych. Tu bowiem istnieją najsilniej zakorzenione uprzedzenia i opory połączone z narastającym poczuciem kompleksów i obawy przed utratą prestiżu⁵.

3. Zasadniczy cel szkoleń określiłbym następująco:

Celem szkoleń jest istotne zwiększenie gotowości kadry naukowo-badawczej i współpracującego z nią w uczelni personelu do stałego zespołowego samokształcenia w zakresie dydaktyki akademickiej.

3.1.

Uruchomienie tego procesu samokształcenia wymagałoby prowadzenia przez 2–3 lata kursów finansowanych ze środków przydzielanych w trybie konkursowym. Gwarantowałyby one pojedynczym uczelniom lub grupie uczelni wyselekcjonowanie w pełni profesjonalnej kadry, gotowej do prowadzenia programów studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych w różnych formach organizacyjnych (m.in. takich, jakie zostały w formie modelowej opisane zostały w Zadaniu 2 niniejszego Projektu).

3.2.

Zadaniem uczelni byłoby zagwarantowanie, iż te formy studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych sprzyjać będą dalszemu rozwojowi samokształcenia kadry.

3.3.

Do obowiązków uczelni należeć też będzie zapewnienie nagrody za osiągnięcia w tym zakresie w postaci uruchomienia odpowiedniego systemu zachęt finansowych i prestiżowych.

4.

W celu zapewnienia właściwego wykorzystania środków uzyskanych w konkursach przez uczelnie na podniesienie kompetencji kadry dydaktycznej uczelnia powinna zadeklarować minimalizację oddziaływania istniejących przeszkód w upowszechnianiu zespołowej, samokształceniowej pracy kadry akademickiej w trakcie realizacji projektu szkolenia.

Czynniki administracyjne mogące wpływać negatywnie na realizację projektów to przede wszystkim:

⁵ Por. moje opracowania w ramach Zadania 6 (2014).

4.1.

Brak skutecznych bodźców symbolicznych i materialnych, które sprawiałyby, że doskonalenie w zakresie dydaktyki, zwłaszcza interdyscyplinarnej stawałoby się „opłacalne” z punktu widzenia ścieżki awansu i kariery pracownika naukowo-dydaktycznego.

4.2.

Brak takich bodźców uzasadniających poświęcanie czasu i wysiłku na współpracę pomiędzy poszczególnymi nauczycielami akademickimi.

4.3.

Schematyczność obowiązkowych studenckich ewaluacji zajęć, praktycznie pozbawionych części opisowej (istotną przeszkodę stanowi tu także brak gotowości studentów do rozbudowanej i zindywidualizowanej wypowiedzi).

4.4.

Struktura uczelni niesprzyjająca współpracy dydaktycznej między wydziałami w zakresie poszczególnych kierunków studiów i, szerzej, kadrami dydaktyczną.

5.

Projekty składane w konkursach powinny zawierać propozycję przeprowadzenia szkoleń na bardzo wysokim poziomie, które byłyby swoistymi kursami modelowymi. **Tego rodzaju kursy modelowe miałyby na celu oddziaływanie głównie w sferze kulturowego i mentalnego nastawienia kadry.** Wnioskująca o ich przeprowadzenie instytucja powinna mieć, przypomnijmy, wedle naszej koncepcji obowiązek zadeklarowania w projekcie konkursowym poprawy warunków w zakresie regulacji administracyjno-organizacyjnych w całej uczelni lub/i na wydziałach dla realizacji tego projektu. Konieczne jest też zapewnienie właściwej lokalizacji kursu w strukturze programu nauczania uczelni, tak iżby ważną częścią kursów dydaktycznych była żywa praktyka z udziałem studentów i doktorantów. Projekt zgłaszany do konkursu powinien przewidywać środki finansowe na ten cel.

Blokady kulturowe i mentalne, których osłabieniu służyć powinny kursy modelowe wynikają (jak sygnalizowano wyżej, przedstawiając wnioski z analizy materiału empirycznego) zarówno z silnie zakorzenionych przekonań, jak i z praktyki dydaktycznej powszechnie akceptowanej i uważanej za właściwą. Za szczególnie utrudniające rozwój profesjonalny kadry w zakresie dydaktyki połączonej z badaniami uważam następujące przeswiadczenia:

5.1.

Pogląd, iż autentyczny sukces dydaktyczny polega na uformowaniu się relacji: „mistrz – uczniowie”, w skrajnej formule „szkoła naukowa profesora X”.

5.2.

Przekonanie, że praktyka dydaktyczna jest wypadkową wrodzonych zdolności i doświadczeń badawczych i nie wymaga w istocie doskonalenia w trybie rozwijania umiejętności warsztatowych.

5.3.

Przekonanie, że praca nauczycielska jest pracą indywidualną, a nie zespołową, w jeszcze większym stopniu niż praca naukowa.

5.4.

Będące konsekwencją tego przekonania poczucie, iż wgląd w prace dydaktyczną nauczyciela akademickiego ze strony innych przedstawicieli kadry jest naruszaniem jego wolności akademickiej.

5.4.

Powszechne lekceważenie ewaluacji zajęć dokonywanych przez studentów w przekonaniu (wzmocnionym wadliwą konstrukcją ankiet ewaluacyjnych i niską kulturą ich wypełniania przez studentów), że nie stanowią wiarygodnego składnika oceny jakości pracy dydaktycznej.

6.

Modyfikacja wyżej wymienionych przekonań i postaw kulturowych oraz praktyk edukacyjnych nie powinna jednak prowadzić do tworzenia specjalnych nowych struktur administracyjnych i redagowania na poziomie ministerstwa przepisów narzucających z zewnątrz sekwencje obowiązkowych działań.

6.1.

Całość praktyki dydaktycznej monitorowanej w ramach niniejszego Projektu poświadcza empirycznie, iż próby tego rodzaju – wpływania z zewnątrz na zachowania kadry – postrzegane są jako działania formalne, narzucone bez jakiegokolwiek związku z konkretnymi

potrzebami poszczególnych nauczycieli. Trudno zatem o gorszą sytuację niż włączenie projektu rozwoju profesjonalnego kadry do sfery biurokratyczno-sprawozdawczej.

6.1.1.

Taka decyzja uruchomiłaby niewątpliwie opór środowiska odwołującego się do tradycji walki o wolności akademickie i autonomię. Tradycje te już obecnie przywoływane bywają jako argument na rzecz konserwatywnych, głęboko zakorzenionych wyobrażeń i przekonań o modelu nauczania akademickiego. Spycha to proces doskonalenia dydaktycznego do sfery „zewnątrznej”, zarządzanej przez urzędników.

6.1.2.

Wobec takiego nastawienia wszelkie kursy doskonalenia mogą zacząć być traktowane jako działania narzucone, których pozorowanie jest etycznie akceptowane i praktycznie korzystne.

6.1.3.

Nieobciążone takimi zagrożeniami mogą być jedynie formy działania, których jądrem byłaby zasada SAMOKSZTAŁCENIA ZESPOŁOWEGO, obudowana intensywnym dostępem do konsultingu nakierowanego na konkretne, praktyczne potrzeby każdego z uczestników szkolenia.

7.

Szkolenia tego typu powinny być prowadzone wyłącznie przez uczelnie cieszące się ogólnokrajowym i międzynarodowym prestiżem. Tylko pod tym warunkiem wypracowane i uznane za modelowe rozwiązania mogą stanowić punkt odniesienia dla innych środowisk.

7.1.

W związku z tym spośród instytucji (uczelni/wydziałów) realizujących projekt nie może być jednostek posiadających negatywną ocenę PKA ani jednostek, które otrzymały niższą kategorię naukową niż A.

8.

Projekty dotyczące podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej powinny przewidywać wśród planowanych działań na rzecz podnoszenie kompetencji w zakresie innowacyjnych umiejętności dydaktycznych stwierdzenie, że obejmują one także:

- a) umiejętność podejścia inter- i transdyscyplinarnego do nauczania, uczenia się i oceny osiągniętych rezultatów dydaktycznych (zgodnie z Zaleceniem nr 10 High Level Group of the Modernization of Higher Education sformułowanych na posiedzeniu 18 czerwca 2013 r.),
- b) umiejętność kierowania zindywidualizowanymi modelami kształcenia (zgodnie z założeniem przyjętym przez ministrów krajów UE 14 maja 2015 r.).

8.1.

Bez umieszczenia w zakresie merytorycznym projektu wymienionych wyżej działań zostaną one wyeliminowane z procesu podnoszenia kompetencji kadry akademickiej uczelni polskich.

8.2.

Kryteria premiujące powinny zawierać – oprócz zalecenia przeprowadzenia części szkoleń w uczelniach zagranicznych (będących partnerami wnioskującej jednostki) i poza ewentualnym braniem pod uwagę wyróżniającej oceny instytucjonalnej PKA lub innej instytucji akredytującej cieszącej się międzynarodowym uznaniem – dotychczasowy dorobek uczelni/wydziału w prowadzeniu studiów o charakterze interdyscyplinarnym (międzyobszarowym) połączonych z badaniami.

CZĘŚĆ 3

Zasady organizowania szkoleń mających na celu przygotowywanie kadry akademickiej do wprowadzania innowacji zawierających komponent kształcenia międzyobszarowego we własnej uczelni i ich tematyka powinny uwzględniać myślenie o tej innowacji jako o modelu, który można wdrażać w innym miejscu. Adresatem tych szkoleń byłyby przede wszystkim grupy ludzi już pracujących ze sobą i myślących dość podobnie o wartości takiego innowacyjnego przedsięwzięcia.

1. Zasady prowadzenia szkoleń:

1.1.

Punktem wyjścia do każdego cyklu szkoleń powinien być projekt skonstruowany przez osoby zgłaszające gotowość podjęcia się takiego zadania, przedstawiający wstępną koncepcję proponowanej innowacji. Produktem końcowym szkolenia i warunkiem jego zali-

czenia powinno być natomiast przedstawienie przez wszystkich uczestników własnych propozycji uzupełnienia i rozwinięcia koncepcji wyjściowej oraz sposobów upowszechniania uzyskanej wiedzy w środowisku akademickim.

1.1.1.

Szansa elastycznego włączenia indywidualnych propozycji uczestników do programu szkoleń w trakcie ich trwania zwiększałaby motywację i stanowiła wymierną (także finansowo) nagrodę.

1.2.

Proces rekrutacji powinien być maksymalnie otwarty i obejmować wszystkie środowiska, wszystkich członków społeczności akademickiej tworzących w rozumieniu tego Projektu „kadre” uniwersytecką. Oznacza to, przypomnijmy:

- wykładowców wszystkich szczebli (od doktorantów po profesorów zwyczajnych),
- personel pomocniczy (w szczególności specjalistów od IT i *e-learningu*),
- administrację uniwersytecką, której praca niezbędna będzie do wprowadzenia planowanej innowacji.

1.2.1.

Podczas rekrutacji nie powinno się brać pod uwagę pozycji, jaką kandydat czy kandydatka zajmuje aktualnie w strukturze uniwersytetu, lecz wyłącznie jego/jej motywacje.

1.2.2.

Taka zasada tworzenia zespołu przechodzącego szkolenie pozwala uniknąć zarówno niemerytorycznych kryteriów oceny, przede wszystkim zaś gwarantuje oryginalność i autonomię szkolonego środowiska, nie pokrywając się z żadną typową formą kształcenia i doksztalcenia, która bywa zwykle powiązana z funkcją pełnioną w strukturze uniwersyteckiej, ze szczególnym naciskiem na doksztalcenie aktualnej kadry kierowniczej.

1.2.3.

Z naszych doświadczeń wynika, że o długofalowym sukcesie w zakresie innowacyjności działań decyduje przede wszystkim motywacja. Odpowiednio zdeterminowana osoba jest w stanie realizować swoje idee, nawet gdy nie zajmuje formalnie kierowniczego stanowiska w zespole.

1.3.

Na podstawie doświadczeń niniejszego Projektu należy postulować, by wśród kadry przygotowywanej do zarządzania innowacją w uczelniach zabiegać o parytet płci. Nie wynika to z zasad politycznej poprawności, lecz z doświadczeń zdobytych podczas realizacji Projektu, które ujawniły ważne argumenty przemawiające za parytetem. Jest nim nie to, że kobiety i mężczyźni powinni mieć jednakowe szanse w zarządzaniu zhierarchizowaną, ale merytokracyjną instytucją, jaka jest uniwersytet, lecz fakt, iż w pracy zespołu planującego innowacje, a także potem, w realizacji projektu, parytet umożliwi konfrontację różnych punktów widzenia i poszerzenie problematyki.

1.4.

Szkolenie winno być prowadzone – w każdym z zaproponowanych zespołów problemowych – przez specjalistów w danej dziedzinie, rekrutowanych także spoza uczelni (w tym z zagranicy). Wbrew jednak powszechnej praktyce należy maksymalnie ograniczać komponent wykładowo-prelekcyjny na rzecz seminaryjno-warsztatowego.

1.4.1.

Szkolenie musi bowiem nie tylko zapewniać wszystkim uczestnikom swobodę wypowiedzi, zadawania pytań i komentowania, ale także być powiązane z kilkumiesięcznym modulem pracy indywidualnej konsultowanej systematycznie i ocenianej na odległość przez prowadzących seminaria.

2. Tematyka szkoleń

2.1.

Powinna być zróżnicowana zależnie od typu innowacyjnych działań, na których realizację nastawione jest dane szkolenie. Można oczywiście łączyć kilka modułów tematycznych, jeżeli sprzyja to założonym celom.

2.2.

Wobec zróżnicowania uczestników, ich doświadczeń zawodowych i kompetencji stałym elementem – obejmującym jednak nie więcej niż 20% czasu szkoleń – powinno być zapewnienie im podstawowej wiedzy z zakresu:

- administracji uczelnią,
- administracji podstawową jednostką wchodzącą w skład uczelni,

- problematyki współpracy międzyuczelnianej w kraju i w perspektywie międzynarodowej,
- jakości kształcenia,
- zasad budowania sieci naukowo-edukacyjnych,
- techniki ewaluacji programów i instytucji,
- problematyki własności intelektualnej i norm etyki zawodowej, szczególnie istotnych w życiu akademickim.

2.3.

Element zmienny: 80% programu w projektowanym kursie powinno mieć charakter autorskiej propozycji, ściśle związanej z zaplanowanymi przez organizatorów konkretnymi celami szkolenia. W obrębie tych 80% powinna znajdować się oferta wyraźnie adresująca kurs do środowiska akademickiego danej uczelni (lub kilku uczelni) ze wskazaniem praktycznego wsparcia, jakie w tej uczelni/uczelniach otrzymuje (otrzymywać będzie) aplikacja nowo uzyskanych kompetencji w praktyce dydaktycznej po zakończeniu szkolenia i jaki system bodźców awansowych i finansowych stanowić będzie motywację do takiej aplikacji.

2.3.1.

Wybrane, przykładowe tematy, wokół których można by organizować zmienne 80% programu doskonalenia kadry. Zostały one sformułowane na podstawie doświadczeń z realizacji niniejszego Projektu (poniższe wyliczenie stanowi jedynie hasłowe zasygnalizowanie wybranych przykładów):

- a) model „Przywództwo w uniwersytecie innowacyjnym” może być traktowany jako jeden z zasadniczych tematów każdego szkolenia (na podstawie monitoringu modelu MSH – Zadanie 2),
- b) model „Praca zespołowa w prowadzeniu Międzynarodowych Interdyscyplinarnych (międzyobszarowych) Programów Doktoranckich” (na podstawie monitoringu modelu SISD, AAL oraz MPD – Zadanie 2),
- c) kształcenie tutorów i doradców akademickich (*advisers*)⁶ dla różnych form studiów interdyscyplinarnych i międzyobszarowych:

⁶ O zróżnicowanym rozumieniu roli tutora i doradcy (*adviser*) por. opracowanie końcowe Zadania 7.

- indywidualnych studiów międzyobszarowych (na podstawie monitoringu MISH)
 - innowacyjnych międzyobszarowych kierunków studiów (na podstawie monitoringu CLAS)
- d) szkolenie w zakresie tworzenia programów zajęć o charakterze interdyscyplinarnym, zarówno indywidualnych, jak i zespołowych (na podstawie wniosków z Zadania 6),
- e) strategii budowania interdyscyplinarnych zespołów dydaktyczno-badawczych złożonych z nauczycieli akademickich, doktorantów, studentów i przedstawicieli otoczenia społecznego⁷,
- f) samokształcenie zespołowe i doradztwo jako metoda budowania zespołów dydaktycznych (na podstawie monitoringu rozwoju MPD – Zadanie 2 oraz Zadanie 9) oraz przebieg procesu samokształcenia tego środowiska przedstawiony w Zadaniu 9 (moje opracowanie za rok 2014).

3.

Szkolenia mające na celu rozwój profesjonalny kadry akademickiej w zakresie dydaktyki interdyscyplinarnej (międzyobszarowej), trwające z założenia rok lub dwa i dofinansowywane w tym okresie środkami spoza uczelni pozyskanymi w trybie konkursowym, mają sens tylko pod warunkiem obudowania ich w tym czasie systemem wspierającym permanentny proces samokształcenia kadry w uczelni.

3.1.

Przykładowe formy budowania i wspierania takiego systemu to:

- a) wewnątrzuniwersytecki „program grantów dydaktycznych” rozdzielający w trybie konkursowym środki na realizację eksperymentalnych i innowacyjnych pomysłów w zakresie nauczania; dobrym przykładem była koncepcja grantów na innowacje dydaktyczne realizowana w Uniwersytecie Warszawskim,
- b) koncepcja ta może przybrać także inne formy: np. zwalnianie pracownika proponującego innowacje z części pensum dydaktycznego w jednym semestrze, aby pro-

⁷ Por. moje opracowanie dotyczące koncepcji „Zaangażowanych Działań Badawczych – Participatory Action Research” (Zadanie 6, 2014 r.).

jektodawca miał czas przygotować nowatorskie zajęcia prowadzone w kolejnym semestrze, albo przyznanie mu minigrantu na zakup oprogramowania, książek i aparatury,

- c) tworzenie Koleżeńskich Grup Wspomagania Dydaktycznego (Peer Support Groups), obejmujących małą liczbę nauczycieli różnych szczebli, doświadczenia i specjalności, którzy w celu rozwiązania określonego problemu dydaktycznego wizytują nawzajem swoje zajęcia i wymieniają doświadczenia; działalność takich grup może być wspierana przez uczelnię, podobnie jak proponowanie nowatorskich zajęć (por. pkt d),
- d) organizowanie miniseminariów dydaktycznych: 1–3 spotkania prowadzone przez proponujących tematykę wykładowców lub profesjonalnych konsultantów; celem tych spotkań byłoby doksztalcenie się w zakresie praktyki nauczycielskiej (np. jak organizować pracę grup studenckich na zajęciach z przedmiotów humanistycznych, jak zlecać studentom przygotowanie wypowiedzi pisemnych w pracy z dużą grupą; jak efektywnie stosować prezentację Power Point w pracy z małymi grupami; jak kierować dyskusjami studenckimi na forum internetowym itd.),
- e) uruchomienie corocznego *ogólnouniwersyteckiego sympozjum* poświęconego dobrym praktykom dydaktycznym w zakresie interdyscyplinarnych i międzyobszarowych form kształcenia; mogłaby by to być prestiżowa witryna dla indywidualnych wykładowców i zespołów przedstawiających swoje pomysły i rozwiązania jako wzór dla innych; sympozja takie można transmitować na żywo *via* Internet w formie webinarium, a także archiwizować (w formie video) na stronie uniwersytetu, tworząc swoistą bibliotekę podręczną dla młodej kadry.

3.2.

Należy z całą mocą podkreślić, że bez trwałego wsparcia w autonomicznej uczelni procesu kształcenia i samokształcenia kadry żadna, nawet najlepiej przeprowadzona, akcja konkursów na projekty dotyczące podnoszenia kompetencji kadry dydaktycznej nie przyniesie trwałych rezultatów.

Wykaz pozostałych prac powstałych w ramach realizacji Zadania 10

Abramowicz M., Kordos P., *Budowa programu kształcenia: określanie celu – wykorzystanie zasobów – stwarzanie możliwości wyboru* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Abramowicz M., Stępień P., *Dydaktyka uniwersytecka a kształtowanie kompetencji miękkich* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Borowska M., Olechowska E., *Praca zespołowa – doświadczenia, problemy, propozycje* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Czetwertyńska G., *Skuteczne strategie w kształceniu studentów, element programu kursów dla kadry akademickiej. Lista High Impact Practices (HIP), czyli skuteczność kształcenia*

Czetwertyńska G., Mizera M., *Portfolio jako model dokumentacji pracy i oceny studenta* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Dziamski Ł., Goszczyński M., Kozakoszczak J., Kuc O., Lewiński T., *Kwerendy, badanie i analiza dokumentacji oraz wywiady dotyczące zarządzania procesem dydaktycznym w wybranych krajach Europy. Raport*

Jagiełło-Rusiłowski A., *Kształtowanie umiejętności pracy zespołowej* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]

Kopczewska K., *Dydaktyka uniwersytecka a kształtowanie kompetencji miękkich* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]

Kordos P., *Projektowanie i realizacja programów kształcenia a otoczenie społeczne – możliwości i ograniczenia* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Marciniak K., *Projekty z udziałem studentów. Cele, wyzwania, efekty* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Mizera M., *Portfolio jako model dokumentowania i oceny pracy uczestnika studiów międzyobszarowych* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]

Stasiak W., *Przedmiot, moduł, program – problemy projektowania, opisu i weryfikacji efektów kształcenia w dydaktyce interdyscyplinarnej* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]

Stępień P., *Definiowanie i weryfikacja efektów kształcenia: przedmiot, moduł, program studiów*

Stępień P., *Europejskie i polskie uwarunkowania studiów międzyobszarowych* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]

Stępień P., *Między autonomią a biurokracją – dydaktyka akademicka w świetle aktów prawnych i wymogów akredytacyjnych*

Stępień P., *Potrzeba kształtowania nastawienia proinnowacyjnego w zakresie pracy zespołowej kadry naukowo-dydaktycznej jako warunek jej rozwoju profesjonalnego*

Stępień P., *Przygotowanie do wizytacji instytucjonalnej Polskiej Komisji Akredytacyjnej*

Stępień P., *Przygotowanie do wizytacji programowej Polskiej Komisji Akredytacyjnej*

Stępień P., Zalewska A., *Kształcenie nakierowane na studenta (student centred learning) – nowa stara koncepcja kształcenia akademickiego* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Stępień P., Zalewska A., *Przedmiot, moduł, program – problemy projektowania, opisu i weryfikacji efektów kształcenia* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Grębiszew, 11-13 czerwca 2015 r.]

Stępień P., Zalewska A., *Tworzenie sylabusu zajęć interdyscyplinarnych* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]

Sucharski R.A., *Szkolenie kadry akademickiej do podejmowania innowacyjnych działań ze szczególnym uwzględnieniem studiów międzyobszarowych: kadra kierownicza uczelni a kadra zewnętrzna (na podstawie analizy projektu „Innowacyjny uniwersytet i przywództwo”)*

Sucharski R.A., *Szkolenie kadry akademickiej do podejmowania innowacyjnych działań ze szczególnym uwzględnieniem studiów międzyobszarowych: kadra kierownicza uczelni a kadra zewnętrzna (na podstawie analizy projektu „Innowacyjny uniwersytet i przywództwo” – refleksje po zakończeniu I fazy projektu)*

Zalewska A., *Praca zespołowa w projektowaniu i realizacji programu studiów międzyobszarowych*

Zalewska A., *Sylabus – narzędzie komunikacji między prowadzącym a uczestnikami zajęć oraz zapis wzajemnych zobowiązań*

Zalewska A., *Współdziałanie z otoczeniem społecznym w projektowaniu, realizacji i doskonaleniu programów studiów*

Zimniak-Hałajko M., *Ocena pracy studenta – doświadczenia, problemy, wyzwania* [Materiał warsztatu szkoleniowego „Interdyscyplinarna dydaktyka akademicka w praktyce – od efektów kształcenia dla przedmiotu do zarządzania procesem dydaktycznym”, Warszawa, 13-14 listopada 2015 r.]



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

